

LINCDIRE : une approche actionnelle pour des compétences plurilingues et pluriculturelles

PAR **ENRICA PICCARDO**, UNIVERSITÉ GRENOBLE-ALPES ET OISE-UNIVERSITÉ DE TORONTO, CANADA, **CORALIE PAYRE-FICOUT**, UNIVERSITÉ GRENOBLE-ALPES, **ALINE GERMAIN-RUTHERFORD**, UNIVERSITÉ D'OTTAWA, & **NICOLA TOWNEND**, UNIVERSITY OF TORONTO SCHOOLS (UTS)

Introduction

LINCDIRE (LINGuistic and Cultural Diversity REinvented) est un projet de partenariat entre des institutions situées au Canada, aux États-Unis et en France, dont l'objectif principal est de favoriser un changement de paradigme pédagogique qui permette de dépasser l'attitude monolingue encore dominante (Gogolin, 1994) en prônant une vision plurilingue et pluriculturelle, dans une approche actionnelle selon la vision du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (dorénavant CECR) (Conseil de l'Europe, 2001). Dans le contexte canadien et américain où la culture et les langues des peuples des premières nations sont présentes, le modèle pédagogique du projet LINCDIRE s'inspire à la fois d'une approche pédagogique occidentale et de la philosophie pédagogique autochtone. Ce projet vise à valoriser les trajectoires plurilingues et pluriculturelles des apprenants engagés dans la réalisation de tâches intégrées au sein de scénarios actionnels. Un portfolio électronique en lien avec ces scénarios a pour objet d'accompagner les apprenants dans leur apprentissage langagier et d'assurer ainsi la continuité entre le primaire, le secondaire voire le supérieur.

Nous présenterons dans un premier temps le projet LINCDIRE et les fondements théoriques qui sous-tendent ce projet. Nous nous intéresserons ensuite à l'élaboration de deux scénarios d'enseignement/apprentissage : un scénario pour l'apprentissage de l'allemand pour des élèves canadiens du secondaire que nous mettrons en regard avec un scénario pour l'anglais pour de jeunes écoliers francophones. Nous présenterons enfin les enjeux de ces scénarios dans chacun des contextes institutionnels.

LINCDIRE : nouvelle vision pour l'éducation aux langues

LINCDIRE est un projet sur trois ans qui a débuté en septembre 2015. Ce projet mobilise cinq langues : l'anglais et le français langues secondes, l'italien et l'allemand comme langues ancestrales, à savoir les langues des communautés qui ont immigré en Amérique du Nord, et la langue autochtone ojibwe. LINCDIRE s'adresse à des apprenants et à des enseignants du primaire, secondaire et supérieur et couvre potentiellement les différents niveaux du CECR. Le projet est financé à 50 % par le Conseil de Recherches en Sciences Humaines du gouvernement du Canada et à 50 % par chacun des partenaires. Ce projet part du constat qu'au Canada et aux États-Unis, le cours de langue ne s'appuie pas en général sur le capital linguistique et culturel existant des apprenants comme levier pour apprendre de nouvelles langues. Au niveau sociétal la richesse linguistique de ces deux pays liée au nombre considérable d'immigrants soit n'est pas valorisée, voire reconnue, soit est vue comme un obstacle à l'intégration linguistique des locuteurs des différentes langues. Les deux pays souffrent d'un manque de reconnaissance de leur propre diversité linguistique et culturelle, manque qui s'étend des politiques linguistiques aux pratiques éducatives (Piccardo, 2014). Par conséquent, la diversité linguistique et culturelle est en péril. Ceci est d'autant plus important que le Canada et les États-Unis sont considérés comme des « hotspots » linguistiques (Anderson 2010, 2011, Harrison 2007), à savoir des régions où les langues disparaissent plus rapidement que dans d'autres parties du monde.

Le projet présente trois enjeux majeurs. Le premier est de favoriser un changement de paradigme pédagogique qui permette de dépasser l'attitude monolingue (Gogolin, 1994) encore dominante, surtout en Amérique du Nord, en aidant les locuteurs résidant dans un pays multilingue à devenir des locuteurs plurilingues. Il s'agit donc de développer une réflexion approfondie à la fois sur les bénéfices d'une approche actionnelle ainsi que sur la notion de pratiques plurilingues et de trajectoires linguistiques et culturelles. Ce projet vise à ouvrir les perspectives en soulignant la manière dont les langues interagissent et se croisent plutôt que la manière dont elles diffèrent et ainsi à faciliter une prise de conscience sur la diversité linguistique et culturelle présente chez les apprenants.

Le deuxième enjeu est d'établir des connections entre les chercheurs, les enseignants et formateurs, les apprenants et les langues des différentes communautés. L'élaboration de ces connections favorisent d'une part un enrichissement du discours entre les acteurs impliqués dans le projet et l'éducation de la communauté au sens large et d'autre part une dissémination de la recherche au bénéfice du plurilinguisme à une audience plus large. De plus, il s'agit de créer des passerelles naturelles entre les pédagogies autochtones et occidentales afin d'optimiser l'expérience d'apprentissage, grâce, en particulier, à l'élaboration d'un outil d'en-

seignement et d'apprentissage numérique accessible et utilisable par de nombreux utilisateurs potentiels.

Le troisième enjeu concerne la formation professionnelle. LINCDIRE propose une formation à la pédagogie et à la recherche qui suit les différentes phases du projet. Une première phase concerne la formation des membres de l'équipe LINCDIRE dans un processus de formation par les pairs. Chaque membre dissémine ensuite cette formation auprès des enseignants de leur région géographique ou « hub », qui vont piloter les tâches actionnelles dans la première phase du projet. Ces enseignants forment à leur tour d'autres enseignants qui pilotent les tâches actionnelles dans une deuxième phase du projet. Dans cette dynamique exponentielle de formation par les pairs, le projet LINCDIRE a pour objectif d'élaborer progressivement un réseau international pour les chercheurs, les étudiants de second et troisième cycles et les enseignants participant au projet.

Fondements théoriques de LINCDIRE

Le modèle pédagogique du projet LINCDIRE, que nous présentons ici, s'inspire à la fois d'une approche pédagogique occidentale et de la philosophie pédagogique autochtone du Canada. Le CECR a marqué un tournant décisif dans l'évolution de la didactique des langues de ces dernières années. Cet outil organise les différentes étapes de maîtrise d'une langue en six niveaux, chacun défini par des descripteurs précis en termes d'activités langagières de compréhension, production, interaction et médiation, à l'écrit et/ou à l'oral. Ces descripteurs se rapportent aussi à des compétences mobilisées lors de l'accomplissement de tâches proches de la vie réelle. Le CECR fournit ainsi un langage commun à toute personne engagée dans l'enseignement/apprentissage des langues (Piccardo, 2014). Alors que la réception initiale du CECR n'a concerné presque exclusivement que les niveaux et l'harmonisation des tests, au cours de cette dernière décennie l'attention s'est portée plus spécifiquement sur les notions fondatrices du CECR et en général sur sa dimension pédagogique, en impulsant une nouvelle approche didactique et démarche d'enseignement/apprentissage des langues. L'approche actionnelle du CECR considère l'apprenant comme « un acteur social ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social et culturel qui seules leur donnent leur pleine signification » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Un des principes clés du CECR est le plurilinguisme qui définit la compétence plurilingue et pluriculturelle comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et

l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 129). Cette vision plus complexe et fluide de la compétence de l'acteur social s'est récemment enrichie de la notion de médiation définie par une série de nouveaux descripteurs ajoutés au CECR (North et Piccardo, 2016).

Le projet LINCIRE s'appuie donc sur les avancées de l'ensemble de ces réflexions didactiques. Cependant, l'originalité du modèle actionnel proposé par le projet LINCIRE est qu'il situe l'approche plurilingue et pluriculturelle dans un cadre épistémologique inclusif où les philosophies pédagogiques occidentales et autochtones viennent se compléter et s'enrichir. Dans une tentative d'allier les perspectives humanistes et holistiques de l'épistémologie autochtone (Battiste, 2002 ; Yunkaporta, 2009 ; Child & Benwell, 2015) « où toutes choses, matérielles et spirituelles, sont intimement liées et interdépendante¹ » (Leik, 2009, p. 19) dans un modèle circulaire des cycles naturels, et la perspective occidentale qui structure le savoir dans des disciplines distinctes, LINCIRE propose un cadre pédagogique basé sur le cercle des influences (*Medicine Wheel*) de la culture autochtone (Pitawanakwat, 2006). Dans ce paradigme humaniste (Rogers et Freiberg, 1994 ; Huit, 2001), l'apprenant est perçu de façon holistique à différents stades de la maturité (enfance, adolescence, âge adulte, vieillesse) en tant qu'être humain pensant, verbal et non verbal, émotionnel et spirituel, enraciné dans les valeurs de sa ou ses communautés plurilingues et pluriculturelles. Le cercle des influences est un symbole clé de la culture amérindienne et tient une place centrale dans la spiritualité et les pratiques sacrées des peuples autochtones. Au-delà des variantes locales, le cercle se présente avec des quadrants représentés par quatre couleurs symbolisant les quatre points cardinaux. Ces quadrants et couleurs sont aussi associés au cycle des saisons (le printemps, l'été, l'automne et l'hiver), aux étapes du cycle de la vie (l'enfance, l'adolescence, l'âge adulte et la vieillesse), ainsi qu'aux quatre éléments (l'eau, le feu, la terre et l'air). Dans la tradition ojibwe, dont s'inspire le projet LINCIRE, la couleur jaune est associée à l'est, le rouge au sud, le noir à l'ouest et le blanc au nord. Au centre de la roue se situe l'essence spirituelle de chacun, l'équilibre, l'harmonie (Pitawanakwat, 2006).

11. *where all things, material and spiritual, are interconnected and interdependent.*

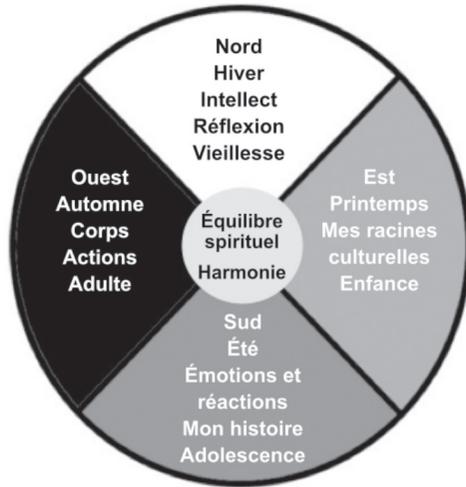


Schéma 1 : Cercle des influences (adapté de Pitawanakwat, 2006)

De la même façon que le cercle des influences oriente notre compréhension et expérience physique, émotionnelle, temporelle et spirituelle du monde dans lequel nous vivons, l'approche pédagogique proposée dans le projet LINC DIRE intègre une perspective holistique et inclusive pour organiser l'enseignement et guider l'apprentissage des langues à travers chacun des quadrants du cercle, que ce soit dans la conception pédagogique des tâches d'apprentissage ou l'architecture du portfolio électronique LITE (*Language Integration through E-portfolio*) que les étudiants vont utiliser. Ainsi, les tâches actionnelles proposées feront appel à différents quadrants du cercle en priorité. Par exemple, une tâche fera appel à des activités liées aux valeurs culturelles ancrées dans la communauté de l'étudiant, et s'appuiera sur une réflexion et des pratiques plurilingues et interculturelles. Ce sera alors le quadrant jaune du cercle des influences, situé à l'est, le point de départ, là où se trouvent les racines de sa propre communauté et où le dialogue interculturel commence. Un autre quadrant, le rouge, au sud, correspond aux émotions et réactions, où l'apprenant, à travers des activités de création narrative et artistique, raconte son histoire, se définit peu à peu en tant qu'être plurilingue et pluriculturel. À l'ouest, le quadrant noir favorise des activités liées au corps, à l'action. Les activités d'apprentissage, mêlant le verbal à l'action physique, invitent l'apprenant à réfléchir sur ses expériences et stratégies d'apprentissage non verbales. Enfin le quadrant nord, en haut du cercle, est associé à la couleur blanche, et fait référence à l'intellect, à la prise de conscience métalinguistique et métacognitive de l'apprenant. Ces quadrants permettent ainsi non seulement de définir certains

points d’ancrage dans les tâches d’apprentissage, mais aussi d’organiser les activités, les ressources et bien sûr les réflexions des étudiants dans l’architecture du portfolio électronique. La partie centrale du cercle des influences, vers laquelle convergent tous les apprentissages, est au cœur de la construction identitaire et spirituel de l’apprenant (Pitawanakwat, 2006), et se traduit dans le portfolio électronique par un espace où les apprenants conservent et archivent les projets et les travaux qui illustrent le développement de leur individualité plurilingue et pluriculturelle.

De plus le modèle pédagogique de LINCDIRE s’inscrit dans la dynamique évolutive et en spirale du cycle de vie et s’adresse aux apprenants de tous âges. Ceci se traduit par trois points d’entrée dans le portfolio électronique, chacun ciblant des apprenants d’un groupe d’âge particulier (enfants, adolescents, adultes), et des thématiques d’apprentissage spécifiques à ces groupes. Pour aider les enseignants à s’approprier cette perspective holistique et réflexive, à la croisée entre l’approche actionnelle, l’approche plurilingue, et la philosophie pédagogique autochtone, un gabarit de tâches d’apprentissage a été conçu qui comporte plusieurs sections. Une première section présente à la fois le scénario, les objectifs communicatifs, plurilingues et pluriculturels visés exprimés à l’aide des descripteurs du CECR, et les points d’ancrage au cercle des influences. Une deuxième section fournit une vue d’ensemble schématique de la totalité du parcours. Une troisième section va dans le détail de la progression des activités didactiques. Les sections qui suivent proposent une série d’outils visant l’évaluation formative pour l’enseignant et l’auto-évaluation pour l’apprenant. Les aspects réflexifs en lien avec le cercle des influences fonctionnent comme points de jonction avec le portfolio.

Élaboration des scénarios d’enseignement/apprentissage pour l’anglais et l’allemand

Nous avons choisi de présenter deux scénarios d’enseignement/apprentissage des langues. Le premier est un scénario d’enseignement/apprentissage de l’allemand qui s’adresse à des élèves canadiens du secondaire. Suivra ensuite un scénario d’enseignement/apprentissage de l’anglais rédigé pour des écoliers francophones. Nous définirons pour chacun des contextes les rôles et les enjeux. La conception des scénarios s’est faite en plusieurs phases. À l’issue d’un travail conceptuel (convergences possibles entre les visions et les pédagogies occidentales et autochtones, formation à l’approche actionnelle et plurilingue et conceptualisation autour de la vision autochtone) exposé précédemment dans la partie sur les fondements théoriques, les tâches actionnelles ont ensuite été créées à partir d’un gabarit commun. Même si chaque scénario porte sur un niveau et une langue principale cibles, chacun de ces scénarios est adaptable et transposable à d’autres langues et niveaux.

Scénario d'enseignement/apprentissage de l'allemand pour des élèves canadiens du secondaire

Le curriculum scolaire au Canada se décide au niveau provincial, ce qui se traduit pour chaque province et territoire par un curriculum et des attentes légèrement différents pour chaque discipline. Au niveau secondaire (à partir de l'âge de 14 ans), « le curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année - Études classiques et langues internationales, 2016 » prescrit ses attentes pour soixante-dix-sept langues différentes (MEO, 2016, p. 234), ce qui reflète non seulement la diversité culturelle de la population de cette province, mais aussi l'importance de l'accès à l'enseignement de ces langues accordée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. De plus, la nouvelle édition 2016 du curriculum pour les langues internationales du niveau secondaire (MEO, 2016) intègre pleinement l'esprit du CECR, et bien que ne reprenant pas complètement l'approche actionnelle, encourage toutefois l'enseignement dans la langue cible, l'intégration de scénarios et de textes authentiques, et la valorisation du plurilinguisme et du pluriculturalisme (MEO, 2016). Le premier scénario, dont la thématique traite des fables et des contes de fées, provient du programme de deuxième année d'allemand (équivalent de la seconde en France) et a été remanié pour suivre le gabarit du projet LINCDIRE. Ce scénario est présenté après environ 180 heures d'apprentissage de l'allemand comme troisième/quatrième langue, et vise des apprenants du niveau A2 ou B1. Toutes les cultures du monde transmettent, par le biais de légendes et de contes de fées, des aspects importants de leurs traditions, cultures et langues. Le conte et la narration sont également utilisés comme stratégie pédagogique et communicative dans toutes sortes de situations d'apprentissage auprès d'apprenants de tous âges. Dans la culture autochtone, les contes et légendes servent à inculquer savoirs et valeurs de la communauté. Le scénario qui suit s'inscrit dans cette tradition :

Votre bibliothèque municipale encourage le don de livres de contes de fées afin d'encourager les jeunes à s'intéresser davantage à la lecture. En relisant vos livres d'enfance, vous constatez que plusieurs histoires véhiculent des stéréotypes et des mœurs des temps anciens. Vous décidez alors d'écrire un nouveau conte de fées en allemand, inspiré par le style des Frères Grimm, mais avec un message moderne dédié aux adolescents d'aujourd'hui.

Cette tâche se déroule en huit séances et aboutit, après un travail de recherche et d'exploration linguistique et culturel de contes provenant des langues et cultures des étudiants de la classe, à la rédaction de leur propre conte de fées en allemand. Les différentes activités d'apprentissage qui jalonnent la réalisation de la tâche intègrent des aspects culturels et linguistiques spécifiques au style des contes traditionnels (*Es war einmal...*), au vocabulaire et aux structures nécessaires pour une narration au passé (*das Präteritum*). À la fin de la tâche, les élèves, suivant la tradition autochtone, sont assis en cercle pour raconter leur conte chacun(e) à leur tour.

Ce scénario travaille à la fois les compétences linguistiques et sociolinguistiques, valorise les cultures et les langues parlées par les apprenants, et met en relief un aspect de la culture allemande qui se retrouve dans de nombreuses cultures, y compris les cultures autochtones du Canada.

Scénarios d'enseignement/apprentissage de l'anglais pour de jeunes écoliers francophones

En France, l'enseignement et l'élaboration des programmes de langues vivantes étrangères s'appuie sur le CECR à tous les niveaux du cursus scolaire de l'apprenant francophone. De plus, les langues vivantes font désormais partie intégrante du nouveau programme de la maternelle publié au B.O. spécial N° 2 du 26 mars 2015. Elles apparaissent dans le domaine 1 intitulé « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » qui comprend un paragraphe sur l'éveil à la diversité linguistique. À compter de la rentrée 2016, les élèves français reçoivent un enseignement des langues vivantes étrangères dès le cours préparatoire. Dans ce contexte institutionnel, nous avons choisi d'élaborer deux scénarios d'enseignement/apprentissage pour de jeunes écoliers francophones débutant une initiation à l'anglais. Ces deux scénarios sont destinés à des élèves de moyenne section ou grande section de maternelle ou éventuellement à des élèves de cours préparatoire. Pour élaborer les différentes activités au sein de chaque scénario, nous nous sommes appuyées sur les instructions officielles en vigueur (B.O. spécial du 26 novembre 2015). Ces activités visent à préparer l'apprentissage de l'anglais avec une sensibilisation à un nombre réduit de langues qui auront été préalablement sélectionnées par l'enseignant à l'aide d'une enquête. Elles permettent de prendre en compte la diversité des élèves au sein de la classe et représentent ainsi un moyen d'intégration pour les élèves allophones. Nous avons choisi de bâtir nos scénarios autour de mascottes cartes-images illustrant des enfants de différents pays. Ces mascottes servent de déclencheur aux activités plurilingues et pluriculturelles. Le premier scénario vise à l'apprentissage du mot « bonjour » en anglais et dans d'autres langues. Les enfants doivent demander à leurs parents et proches s'ils peuvent les aider à réveiller les autres mascottes endormies et s'ils savent dire « bonjour » et/ou connaissent d'autres mots dans une autre/d'autres langue(s). À l'issue de cette première séquence, les enfants créent un poster des mascottes comportant les informations recueillies auprès de leur famille. Le poster est présenté lors de la kermesse de fin d'année. L'apprentissage et l'ouverture aux langues et aux cultures reposent sur les vécus familiaux et affectifs en créant un lien avec la famille. Le second scénario met en scène les mascottes et leur doudou. Il a pour objet l'apprentissage de noms d'animaux et la transcription des bruits que font ces animaux en anglais et dans d'autres langues. L'aboutissement de cette séquence est une représentation musicale auprès des autres élèves de l'école et de leurs parents.

Conclusion

Le projet LINCIRE poursuit un objectif ambitieux double. Il s'agit d'une part d'aider les enseignants à voir la cohérence dans les avancées de la réflexion en didactique des langues et d'autre part à les guider dans l'appropriation des enjeux et des potentialités d'une vraie démarche holistique et réflexive. Ce projet ne se limite pas à intégrer certains aspects du plurilinguisme dans des activités de classe, ou à appliquer une démarche partiellement actionnelle, ou encore à incorporer des éléments de la vision autochtone à l'action didactique. L'élaboration des tâches dans le cadre du projet LINCIRE se distingue des stratégies habituelles car ces tâches sont scénarisées au sein d'un scénario actionnel et intégrées dans l'environnement numérique d'un portfolio dont la structure, basée sur le cercle des influences, reprend la perspective holistique de l'épistémologie autochtone. L'article ne rend pas justice à l'ampleur du projet, néanmoins il cherche à donner une vision d'ensemble sur le travail accompli à la date d'aujourd'hui. Il vise plus particulièrement à sensibiliser le lecteur à la portée novatrice de cette approche actionnelle plurilingue qui permet une reconceptualisation profonde du processus d'apprentissage, capable de s'enrichir de l'apport de la philosophie pédagogique autochtone et d'en faire un levier de réflexion et de formation humaniste.

Références bibliographiques

- Anderson, Gregory D.S. (2010). Perspectives on the global language extinction crisis: The Oklahoma and Eastern Siberia Language Hotspots. In *Revue Roumaine de Linguistique*, 55(2), p. 128-142.
- Anderson, Gregory D.S. (2011). Language hotspots: what (applied) linguistics and education should do about language endangerment in the twenty-first century. In *Language and Education* 25(4), p. 273-289.
- Battiste, Marie (2002). *Indigenous Knowledge and Pedagogy in First Nations Education: A Literature Review with Recommendations*. Apamuwek Institute.
- Bell, Nicole (2014). *Teaching by the Medicine Wheel: An Anishinaabe framework for Indigenous education*. Education Canada. June 2014. www.edcan.ca/articles/teaching-by-the-medicine-wheel/ (lien vérifié le 7/09/2017).
- Child, Kaleb et Benwell, Scott (2015). *Aboriginal Worldviews and Perspectives in the Classroom*. Crown Publications, Queen's Printer Publishing Services.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale abitus der multilingualen Schule*. (The Monolingual Disposition of the Multilingual School). Münster: Waxmann.
- Harrison, David K. (2007). *When Languages Die: The Extinction of the World's Languages and the Erosion of Human Knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Huitt, William G. (2001). *Humanism and open education*. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- LaFever, Marcella (2016). Using the Medicine Wheel for Curriculum Design in Intercultural Communication: Rethinking Learning Outcomes. Dans Grisel María García-Pérez & Constanza Rojas-Primus (eds.) *Promoting Intercultural Communication Competencies in Higher Education*, ICI Global, p. 68-199.
- Laframboise, Sandra et Sherbina, Karen (2008). *The Medicine Wheel. Dancing to Eagle Spirit Society*. www.dancingtoeaglespiritsociety.org/medwheel.php (lien vérifié le 07/09/2017).
- Leik, Vivian (2009). *Bringing Indigenous Perspectives into Education: A Case Study of "Thunderbird/Whale Protection and Welcoming Pole: learning and teaching in an Indigenous World"*. Master of Art Thesis. University of Victoria.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2016). *Le curriculum de l'Ontario de la 9e à la 12e année - Études classiques et langues internationales, 2016*. Toronto: Queen's Printer for Ontario. www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/classiclang912curr.pdf (consulté le 30/11/2016).

Ministère de l'Éducation nationale (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle. Bulletin Officiel spécial N° 2 du 26 mars, www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html (consulté le 30/11/16).

Ministère de l'Éducation nationale (2015). Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. Bulletin Officiel spécial du 26 novembre, www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html (consulté le 30/11/16).

North, Brian et Piccardo, Enrica (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR). In *Language Teaching* 49 (3), p. 455–459.

Piccardo, Enrica (2014). *Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche*. CSC. p. 55. www.curriculum.org/storage/241/1410360061/TAGGED_DOCUMENT_%28CSC605_Research_Guide%3B_French%29_03.pdf (consulté le 30/11/16).

Pitawanakwat, Lilian (2006). *Four Directions Teachings.com*. Aboriginal Online Teachings and Resource Centre.

Rogers, Carl et Freiberg, Jerome H. (1994). *Freedom to learn (3rd Ed.)*. New York: Macmillan.

EXEMPLAIRE RÉSERVÉ AU PROJET IMMERSE